DOCUMENT RESUME

ED 148 104 FL 008 838

AUTHOR	McDonough, J. E.
TITLE	English for Academic Purposes: Some Factors in Listening Comprehension. Languages for Special Purposes, No. 4.
INSTITUTION	Autonomous Metropolitan Univ., Mexico City (Mexico).
PUB DATE	[77]
NOTE	22p.
AVAILABLE FROM	Michael H. Long, Editor, Languages for Special Purposes, Universidad Autonoma Metropolitana, Xochimilco, Apdo 23-181, Mexico, D.F., Mexico (free)
EDRS PRICE	MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS	College Language Programs; Course Objectives; *Curriculum Development; Curriculum Planning; Educational Needs; *English (Second Language); *English for Special Purposes; Foreign Students; Higher Education; *Language Instruction; Language Skills; *Listening Comprehension; Listening Skills; *Material Development; Phonology; Psycholinguistics; Second Language Learning; Semantics; Verbal Learning
IDENTIFIERS	Language Processing; Note Taking

ABSTRACT

This paper, presented in English and in Spanish, isolates one area of English for Academic Purposes, listening comprehension, and makes some preliminary suggestions as to factors that might be relevant in course planning and, particularly, in the design of materials. In preparing a language program, a highly instrumental approach should be adopted, and the students must be helped to carry out those types of language operations most in line with their needs. Understanding lectures and taking relatively efficient notes is one "terminal skill" in a wider matrix of academic activities which university students must develop. The materials writer could make the student's task easier by equipping him with strategies that will act as stepping stones towards the skill he needs to acquire. In an examination of factors potentially involved in decisions about sequencing, a basic distinction might be made between "localized" understanding (largely phonological) and "global" understanding (largely semantic). The student should be trained first to recognize at the "verbatim" level and then be helped to make the transition to global understanding as soon as possible. (Author/CFM)

Documents acquired by ERIC include many informal unpublished materials not available from other sources. ERIC makes every effort to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal reproducibility are often encountered and this affects the quality of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not responsible for the quality of the original document. Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

ED148104

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES: Some factors in listening comprehension.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Michael H. Long, Editor
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

J. E. McDonough,
EFL Unit,
Dept. of Language and Linguistics,
University of Essex.

Research is being undertaken in various institutions[1] into the kind of language programme that would be most efficient for an overseas student in higher education in an English-speaking environment, and this branch of ESO is commonly referred to as 'English for Academic Purposes' (EAP) (cf. ETIC, 1975). It is the aim of this article to try to isolate one area of EAP and to make some preliminary suggestions as to factors that might be relevant in course planning and particularly in the design of materials.

Two initial qualifying remarks need to be made. Firstly, in an EAP situation, it is very frequently the case that students cannot be grouped according to their own specialism. Where this is so, it provides a major reason for not trying to describe the language of one particular subject with a view to designing materials for the group. The common denominator for such mixed groups of students is not an academic discipline, but an academic activity, or skill, and it is the activity which determines the language needed, not vice versa[2]. For example, students may have to attend seminars and tutorials, present papers orally, listen to lectures, understand explanations in science laboratories, write reports, essays, theses, read text books and so on (Perren, 1963; Jordan and MacKay, 1973). (This 'Study Skills' approach to planning a language programme is exemplified, for instance, by Candlin et al. (1975), who stress the need to 'minimise situational randomness'

FL008838

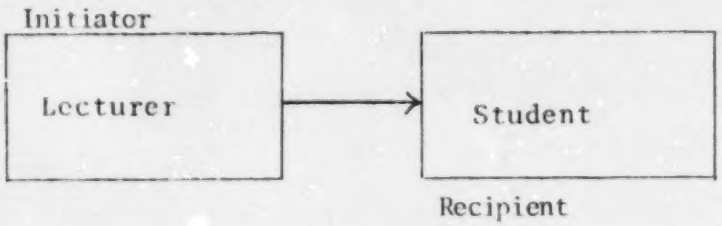
---

[1] The SELMOUS Group (Special English Language Materials for Overseas University Students) is an organization which unites such institutions. The first SELMOUS-BAAL (British Association for Applied Linguistics) Seminar was held in April 1975. The proceedings of this seminar will be published shortly; for information contact BRIAN HEATON, School of Education. University of Leeds.

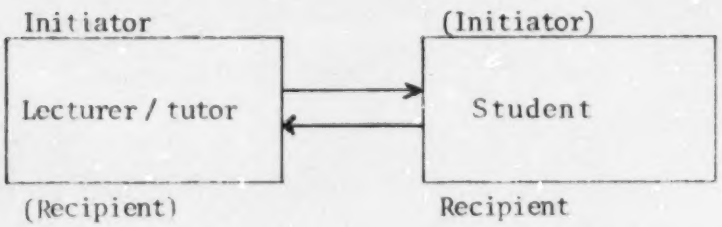
[2] It should be noted, however, specialized courses for homogeneous groups of students have been and are being conducted e.g. a course for Economists run by R R Jordan in Manchester University, England.

by asking 'what situations will our learners be required to perform in, and what structures will they need?' -p. 7). It therefore seems reasonable, especially in view of the very limited time that students have available for language classes, to adopt a highly instrumental approach and to help students carry out those types of language operation that are most in line with their needs. Secondly, it is clear that such a view of a language programme will necessitate a redefinition of the boundaries of the traditional 'four skills' -reading, writing, listening, speaking. As has been pointed out by MacKay (1975), such a division "is not sufficiently delicate to cope with the description of the learners' needs. Particular tasks requiring certain functional skills must be listed exhaustively..." For example, a brief survey of the class activities of an undergraduate science student might reveal the following three categories: (the arrow denotes the direction of flow of information, the brackets the fact that the role is a secondary one):

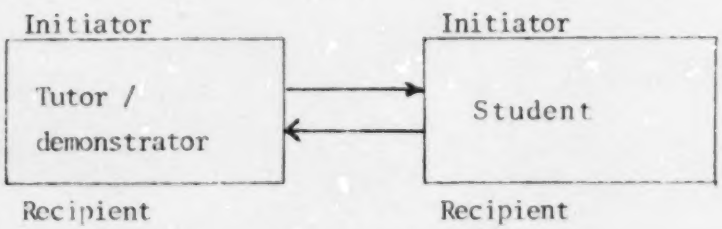
(a) Lecture



(b) Problem class



(c) Laboratory



In (a), the student listens, but also takes notes, and in fact may write up these notes in some form at a later date.

In (b), the student listens, and replies in a subordinate role to problems set for him.

In (c), the student again listens and replies, but the situation is more fluid, and he is also more likely to initiate talk, for example by explaining his experiment or asking the demonstrator for clarification. He will also probably write some notes, as in (a) and (b).

In view of the obvious overlap in all the situations of some or all of the 'four skills', and even though the picture is illustrative rather than complete, there seems little point in rigidly maintaining the divisions between the traditional categories. Instead, new categories need to be set up to deal with the results of research.

The area I would now like to examine in a little more detail is that of the lecture situation (a), since understanding lectures and taking relatively efficient notes is one 'terminal skill' in a wider matrix of academic activities. (Two questions, that of the relation of a course component practising this skill to the rest of the language programme, and that of the desirability of lectures per se, are both important but outside the scope of the present article). Since the language of a lecture is a given, and the listener is engaged in the decoding of a message, it seems clear that the process of understanding and committing to paper what is understood involves perceptual and psychological, as much as linguistic, factors. For instance, the listener needs to be able to segment the stream of noise; to perceive individual sounds, word and sentence stress, intonation patterns and grammatical sequences over which he has no control; organise the incoming information efficiently, particularly crucial because the time for noting down significant items is limited; to recall the information both as a necessary prerequisite of cognitive organisation and, in the longer term, to be able to

revise from notes much later on.

We must now ask where this leaves the materials designer and course writer (assuming that unscripted lectures or at least parts of lectures will be used in the language classes rather than simplified material: the realities of the time-table are themselves sufficient to recommend concentration on 'genuine' material (Cf. Morrison, 1974 a). It seems a reasonable assumption that very few foreign students will be able to take efficient notes from a lecture, or at first even understand the content of the lecture sufficiently to be able to start doing so (Morrison, 1974 b; James and Mullen, 1974). If we accept, then, a Study Skills/EAP framework, and furthermore acknowledge that psychological factors play an important role when the skill described is carried out, it follows that we should be rather less concerned with grading the language itself (even if we were equipped with an adequate rationale for doing so) than with attempting firstly to break down the 'terminal skill' into various components that might be pedagogically useful, and secondly, with ordering those components in a teaching sequence. I am therefore suggesting that the materials writer could try to make the student's task easier by equipping him with strategies that will act as stepping stones towards the skill he wishes/needs to acquire, and that he might do this by selecting valid exercise types, i.e. exercises that accord with some psychological or linguistic principle, and sequencing those exercise types along relevant parameters. If we are concerned with a learning skill, then we need to reach it via component skills or strategies.

Before looking at some possible ordering parameters, it is worth listing a few exercise types that have been or might be found to be relevant in this context. The list is somewhat random, and is not intended as a finalised taxonomy of exercise types:

Cloze procedure or blank-filling on various items: subject-area words, random, stressed items, unstressed items, particular points of grammar, key items such

as logical connectives, discourse markers, etc.

Completion and anticipation exercises.

Comprehension questions: true/false, multiple choice; at the beginning, the end, or interspersed in the discourse, etc.

Identification of function: fact; opinion; example; emphasis, etc.

Use of transcription: underlining key information, bracketing unimportant information, identifying repetition, etc.

Note-taking: with framework wholly and partly given; no framework; oral and written reconstruction of notes; note-taking with only visuals provided, etc. (See also: Black, 1971; Butter, 1973; Cobb, 1973; Dickinson, 1970; Mendelsohn and Klein, 1974; Donaghy and Mackay, 1975).

In an examination of factors potentially involved in decisions about sequencing, a basic distinction might be made between 'localised' understanding, concerned with immediate or verbatim perception and segmentation, for instance of lexical items, stress, intonation patterns and details of grammatical structure, and 'global' understanding, concerned with categorisation, ordering and recall of information over longer stretches of discourse, ranging from a small number of sentences to a whole lecture. The first type is largely phonological, the second semantic. Clearly this is something of an over-simplification: the categories are unlikely to be totally discrete, and anyway finer differentiations need to be made within each. However, they do parallel distinctions made by psychologists when discussing primary and secondary memory and the retention of information, and as such are relevant here. "Primary memory has been assumed to favour a coding in terms of the physical or phonological characteristics of an item, whereas secondary memory favours one in terms of its meaning." (Herriot, 1974, p. 6). Bligh (1971) in the context of native speakers, points out the dangers in general of trying to take verbatim notes, especially when the meaning of what is perceived to be a

grammatical sequence is at best unclear or at worst entirely undecipherable for the listener. The absence of any semantic processing of the information is certain to result in that information being rapidly lost to memory. Research by Johnson-laird (1970), for example, also shows that, after a few seconds, syntax is lost to memory, whereas sense can be recalled. The evidence suggests that in the long-term, the second type of understanding, requiring the operation of secondary memory, is most (but not exclusively) relevant to the activity being discussed here.

If, as Bligh suggests, the problem of following a lecture and taking notes arises in some degree for the native speaker, who can at least segment his own language, then it will inevitably be acute for the overseas student, who may still be at the stage of not even being able to segment adequately. (James and Mullen, 1972, have some interesting detailed observations on this point). There is an important and interesting paradox here, which has considerable bearing on decisions taken about the construction of teaching materials. On the one hand the teacher will probably need to train the student to segment and recognise at the 'localised' or 'verbatim' level. (He might use some of the exercises at the beginning of the above list, for example). On the other hand, he needs to help the student to make the transition as soon as possible to 'global' or 'semantic' understanding, which is ultimately going to be of greater use. So there is a sense in which the materials writer/teacher, by concentrating of necessity on the localised aspect of listening for individual items to help the student build up a picture of the language system in perceptual terms, stands to jeopardise the student's objective of, presumably, being able to understand, and write notes from lectures. A further danger is that overconcentration on single items will encourage the student in his conviction that he should understand every word that is said. It seems a reasonable hypothesis, and one which is worth testing, that a non-native speaker is likely to suspend the psychological-organisational processes with which he would presumably operate in his own language, and instead to rely on verbatim perception and recall,

so that even if information is phonologically perceived, the operation of primary memory alone will not produce longer-term understanding and retention. ('Longer-term' is intended to refer here to more than a few seconds). This is obviously not to suggest that no localised understanding at all should be practised, only that there should be an awareness of potential hazards. The practice is necessary as long as its function is understood: as Herriot points out, "phonological and grammatical cues are employed not to aid memory, but to help to construct an interpretation of the message." (p. 171).

Thus one parameter for sequencing might be provided in the form of a spectrum 'localised - global' reception of information. We now need to look in a little more detail at 'global' or 'semantic' understanding and to try to distinguish different aspects of it. At this stage the student/listener will need, for example, to be able to perceive the structure of a stretch of discourse, to be attuned to various redundant features, to be able to identify repeated information and the interrelationships between various utterances, to predict the possible content of a message, to appreciate the semantic significance of linguistic, para- and non-liguistic items such as disourse markers indicating a change of direction in a lecture (cf. Morrison, 1974 a) 'hemming and hawing' (Rivers, 1968), pause, changes in tone/volume of voice, posture, the use of visuals, and so on, and to use all this data as clues to organising and (re) cycling the incoming information for himself. Various implications can be drawn here for the materials writer, who has to examine ways in which a linguistic analysis of discourse can interact for pedagogical purposes with psychological mechanisms involved in following that discourse (cf. Crothers, 1972). Firstly, the transcription of a lecture can be used in varying degrees to accustom the student to organising information: he is likely to be used to reading English, and therefore to prefer some visual back-up in the early stages. Secondly, and more important, the size of the chunks of language which the student is required to process can be gradually increased, as

long as the principles for categorisation and organisation remain similar. Students are more likely to be able to operate in this way if the rest of their language programme is 'communicative' (in the sense defined, for example, by Wilkins, 1972; or Widdowson, 1975), that is to say, if they are provided with a way of perceiving functional meaning relations between syntactically different stretches of language. As far as information processing and memory are concerned, Herriot again sets out the concept of 'levels of coding', where semantic memory is probably used when deeper levels of coding are required. This is a useful notion for present purposes: it accords with the distinction already made between primary and secondary memory, and also suggests ways of breaking down the concept of 'global understanding': for example, as far as the sequencing parameter of increasing the size of chunks of language is concerned, it seems possible that, the larger the size, the 'deeper' the level of coding, and that by the time a fairly long piece of discourse is written down in note form, a considerable depth of coding will have been reached. We can of course refer here not only to coding internal to the discourse under consideration, but also to external coding, relating to previous knowledge of the subject. Thirdly, apart from the use of the transcription, different degrees of help can be given to the student to enable him to follow the structure of a lecture: for example, some of the last group of exercises listed above might be relevant here.

These are just three ways in which psychological factors involved in the reception and processing of information might be pedagogically useful. The second and third taken together would go towards providing ways of classifying information and indicating a framework for note-taking.

I have suggested in this article that an EAP approach to (in this case) listening comprehension should not be made up of an amalgam of items taken from traditional language learning categories. 'Listening to lectures and taking notes' is for the moment a clumsy label but, given an appropriate bonding device, should represent a coherent section of an academic language programme. I have tried to

argue that various psychological factors, interacting with the linguistic structure of lectures, could provide this pedagogic bonding device, and that the sequencing of exercise types according to various parameters such as those put forward should eventually provide a properly structured framework for taking decisions about the production of materials in a Study Skills course. As with the production of all language teaching materials, the decisions need to be principled.

REFERENCES

Black C. (1971) Graded Practice in Advanced Listening Comprehension, ELTJ Vol. 25 No. 2 London.

Bligh, D.A. (1971): What's the use of lectures? University Teaching Methods Unit, London.

Butler, J.M.(1973): The Teaching of Aural Comprehension, ELT Documents, 73/5, The British Council, London.

Candlin, C.N. et al (1975) Developing Study Skills in English. In English for Academic Study with Special Reference to Science and Technology, ETIC Occasional Paper, ETIC, The British Council, London.

Cobb, D.J. (1973): Materials for Listening Skill Development and Aural Comprehension Materials for Tertiary Level Science/Technical Students. In RELC Journal, Regional English Language Centre, Singapore.

Crothers, E.J. (1972): Memory structure and the recall of discourse. In: Carroll, J.B. & Freedle, R. (eds.) (1972): Language Comprehension and the acquisition of knowledge. H.V. Winston & Sons.

Dickinson, L. (1970): The Language Laboratory and Advanced Teaching, ELTJ Vol. 25, No. 1. London.

Donaghy, P. and Mackay R. (1975): Teaching Listening Comprehension, Vida Hispánica, Journal of the Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Vol. 23, No. 2, England.

ETIC Occasional Paper (1975): English for Academic Study with Special Reference to Science and Technology. The British Council. English Teaching Information Centre, London.

Herriot, P. (1974): Attributes of Memory. Methuen.

James, K. & Mullen, L. (1972): English as she is heard: aural difficulties experienced by foreign learners. In: ELT, Vol. 28, No. 1, pp. 15-22. London.

Johnson-Laird, P.N. (1970): The perception and memory of sentences. In: Lyons, J. (ed.) (1970): New Horizons in Linguistics. Penguin.

Jordan, R.R. and Mackay, R. (1973) A Survey of the Spoken English Problems of Overseas Postgraduate Students at the Universities of Manchester and Newcastle upon Tyne, Journal of the Institute of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham, Vol. 25, No. 125. Durham., England.

Mackay, R. (1975) Languages for Special Purposes, in Languages for Special Purposes, No. 1, UAM Mexico (April 1975).

Mendelsohn D., and Klein M. (1974): An Experiment in the Teaching of Listening Comprehension to Advanced Students, ELTJ, Vol. 28 No. 4, London.

Morrison, J.W. (1974 a): An Investigation of Problems in Listening Comprehension Encountered by Overseas Students in the First Year of Postgraduate Studies in Sciences in the University of Newcastle upon Tyne, and the Implications for Teaching. Unpublished MEd. Thesis, School of Education, University of Newcastle upon Tyne, England.

———"——— (1974 b): An Advanced Course in Listening Comprehension, University of Newcastle upon Tyne and the British Council, London.

Perren, G.E. (1963) Linguistic Problems of Overseas Students in Britain, ETIC Occasional Paper No. 3, The British Council, English Teaching Information Centre, London.

Rivers, W. (1968): Teaching foreign language skills. University of Chicago Press.

Widdowson, H.G. (1975): EST in theory and practice. In: ETIC Occasional Papers.

Wilkins, D.A. (1972): The linguistic and situational content of the common core in a unit credit system. Council of Europe.

EL INGLES PARA FINES ACADEMICOS: ALGUNOS FACTORES PARA LA COMPRENSION ORAL

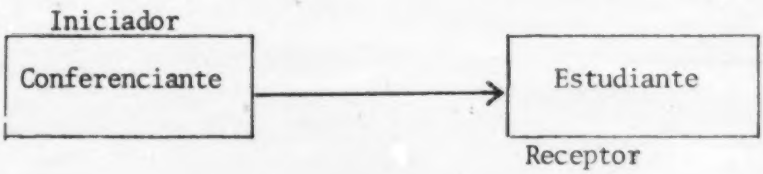
J. E. McDonough
EFL Unit
Dept. of Language and Linguistics
University of Essex

Se ha emprendido, en diversas instituciones[1], una investigación del tipo de programa de idioma más eficaz para un estudiante extranjero de educación superior que se encuentre en un medio de habla inglesa, y esta rama de inglés para objetivos específicos (ESP) suele ser llamada "Inglés para fines académicos" (EAP) (cf. Etic, 1975). El propósito de este artículo es tratar de aislar un área de EAP y hacer algunas sugerencias preliminares en cuanto a factores que pudieran ser pertinentes para la planificación de cursos y principalmente en el diseño de los materiales.

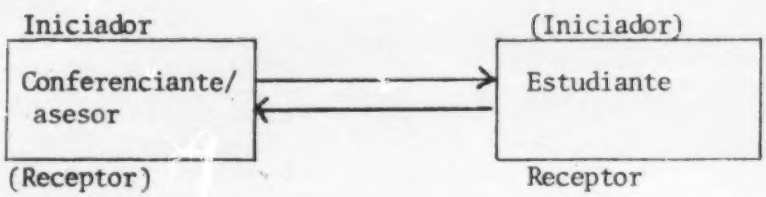
Conviene de antemano hacer dos observaciones necesarias. Primeramente: en una situación de EAP suele ser frecuente el caso de que los estudiantes no puedan ser agrupados de acuerdo con su área de especialización. Cuando esto sucede, existe una razón de peso para no tratar de describir el lenguaje de una materia en particular, con vistas al diseño de materiales para dicho grupo. El común denominador de esos grupos heterogéneos de estudiantes no es una disciplina académica, sino una actividad académica o una habilidad, y es la actividad la que determina el lenguaje necesario, no al revés[2]. Por ejemplo, los estudiantes pueden tener que asistir a seminarios o a sesiones de asesoramiento, presentar trabajos oralmente, escuchar conferencias, comprender explicaciones en laboratorios de ciencias, escribir informes, ensayos y tesis, leer libros de texto, etc. (Perren, 1963; Jordan & Mackay, 1973). (Este enfoque de "habilidades para el estudio" para planear un programa de lengua está ejemplificado por Candlin et al. -1975- quienes insisten en la necesidad de "minimizar el azar de las situaciones" preguntándose "en qué situaciones necesitarán actuar nuestros estudiantes, y qué estructuras necesitarán" -p. 7). Por lo tanto,

parece razonable adoptar, especialmente en vista del tiempo muy limitado del que disponen los estudiantes para las clases de lengua, un enfoque altamente instrumental y ayudar a los estudiantes a llevar a cabo los tipos de operaciones lingüísticas que satisfagan mejor sus necesidades. Segundo: resulta evidente que semejante punto de vista de un programa de lengua va a requerir una nueva definición de los límites de las "cuatro habilidades" tradicionales: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. Como lo ha señalado Mackay (1975), esa división "no es lo suficientemente precisa como para adecuarse a la descripción de las necesidades del estudiante; las tareas particulares que exigen ciertas habilidades funcionales deben ser enumeradas de una manera exhaustiva..." Por ejemplo, un breve estudio de las actividades que un estudiante universitario de ciencias despliega en clase podría revelar las tres categorías siguientes (la flecha indica la dirección del flujo de información, los paréntesis el hecho de que el papel es secundario):

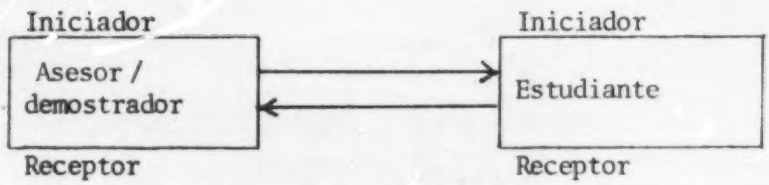
(a) Conferencia



(b) Tipo de problemas



(c) Laboratorio



En (a), el estudiante escucha pero también toma apuntes, y en la práctica puede reconstruir por escrito esos apuntes en fecha ulterior.
En (b) el estudiante escucha y responde en un papel subalterno a los problemas que le han sido planteados.
En (c), el estudiante escucha y responde también, pero la situación es más fluída y también es más probable que él inicie la conversación, por ejemplo explicando su experimento o solicitando que el demostrador aclare algo. Probablemente también tomará algunos apuntes, como en (a) y en (b).

En vista del traslape evidente en todas las situaciones de algunas de las "cuatro habilidades" o de todas ellas, e inclusive aun cuando el cuadro es más ilustrativo que completo, no parece haber lugar para sostener rígidamente las divisiones entre las categorías tradicionales. En cambio, hay que establecer nuevas categorías para manejar los resultados de la investigación.

El área que quiero examinar ahora un poco más detenidamente es la de la situación en una conferencia, (a), puesto que comprender las conferencias y tomar apuntes relativamente buenos es una "habilidad terminal" en una matriz más amplia de actividades académicas. (Dos cuestiones, la de la relación del componente de un curso que practique esa habilidad con el resto del programa, y la de lo deseable de las conferencias por sí mismas son importantes pero están fuera del enfoque de este artículo). Puesto que el idioma de una conferencia es un supuesto, y que el oyente está dedicado a descodificar un mensaje, es claro que el proceso de comprender y trasladar al papel lo que se comprende implica factores de percepción y factores psicológicos tanto como linguísticos. Por ejemplo, el oyente debe ser capaz de segmentar la corriente de ruido; de percibir sonidos individuales, acentos de la palabra y la frase, normas de entonación y secuencias gramaticales sobre las cuales no tiene control alguno; organizar eficazmente la información que le llega, lo que es particularmente decisivo porque el tiempo del que se dispone para tomar apuntes de las cuestiones

más importantes está limitado; recordar la información a la vez como un requisito previo necesario de la organización cognoscitiva y, a la larga, ser capaz de repasar esas notas mucho después.

Debemos preguntar ahora dónde deja eso al diseñador de materiales y al escritor de cursos (suponiendo que se empleen conferencias sin guión o por lo menos partes de conferencias en las clases de lengua, en vez de material simplificado: las realidades del horario son más que suficientes para recomendar la concentración en el material "genuino" (cf. Morrison, 1974 a). Parece razonable suponer que muy pocos estudiantes extranjeros serán capaces de tomar notas con eficiencia al escuchar una conferencia, y al principio, de comprender siquiera el contenido de la conferencia lo bastante para poder empezar a tomar notas (Morrison, 1974 b; Jones & Muller, 1974). Entonces, si aceptamos una estructura de EAP/habilidades para el estudio, y además reconocemos que los factores psicológicos desempeñan un papel importante cuando la habilidad descrita se pone en práctica, hay que reconocer por consiguiente que deberíamos preocuparnos menos por graduar la lengua misma (aun cuando tuviéramos una razón fundamental para hacerlo) que por intentar primeramente desglosar la "habilidad terminal" en diversos componentes que puedan ser útiles desde el punto de vista pedagógico, y después, por ordenar esos componentes en una secuencia de enseñanza. Por lo tanto, sugiero que el autor de materiales podría tratar de facilitar la tarea de los estudiantes equipándolos con estrategias que actúen como peldaños hacia la habilidad que desea/necesita adquirir, y que podría hacerlo escogiendo tipos de ejercicios válidos, es decir ejercicios que concuerden con algún principio psicológico o lingüístico, y ordenándolos en una secuencia conforme a parámetros congruentes. Si nos interesa una habilidad de aprendizaje, necesitamos adquirirla por medio de habilidades o estrategias que entren en su composición.

Antes de contemplar algunos parámetros de ordenamiento posibles, vale la

pena enumerar unos cuantos tipos de ejercicios que han sido o pueden ser considerados como congruentes en este contexto. Es una lista hecha un tanto al azar, y no se pretende que dicha lista constituya una taxonomía completa de tipos de ejercicios:

Procedimiento de Cloze o ejercicio de canevá sobre varias cuestiones: términos del área de la materia, palabras al azar, términos acentuados, términos sin acento, cuestiones gramaticales especiales, términos clave tales como elementos de relación lógica, indicadores del discurso, etc.

Ejercicios de complementación y ejercicios de anticipación.

Preguntas de comprensión: falso/verdadero, selección múltiple; al principio, al final o dispersas en el discurso, etc.

Identificación de función: hecho, opinión, ejemplo, énfasis, etc.

Uso de la transcripción: subrayar la información clave, entrecomillar la información sin importancia, identificar la repetición, etc.

Tomar apuntes: dando parcial o totalmente la estructura; sin estructura; reconstrucción de apuntes oralmente y por escrito; toma de apuntes proporcionando sólo las ayudas visuales, etc. (Véase también Black, 1971; Butler, 1973; Cobb, 1973; Dickinson, 1970; Mendelsohn & Klein, 1974; Donaghy & Mackay, 1975).

En un examen de los factores potencialmente implicados en las decisiones respecto al establecimiento de la secuencia, podría establecerse una distinción entre comprensión "localizada", dedicada a la percepción inmediata o palabra por palabra, a la segmentación por ejemplo de términos lexicológicos, acento, normas de entonación, y detalles de estructura gramatical y comprensión "global", dedicada a la categorización, al ordenamiento y al recuerdo de la información sobre partes más largas del discurso, desde un corto número de enunciados hasta toda una conferencia. El primer tipo es sobre todo fonológico, el segundo, semántico. Es evidente que estamos simplificando en exceso: las categorías no

serán probablemente totalmente discretas, y de todos modos habrá que hacer diferenciaciones más refinadas dentro de cada una de ellas. Sin embargo, establecen distinciones paralelas a las de los psicólogos cuando se estudia la memoria primaria y la secundaria y la retención de información, y como tales son pertinentes aquí. "Se ha supuesto que la memoria primaria favorece una codificación en términos de las características físicas o fonológicas de una cuestión, mientras que la memoria secundaria favorece a la codificación que corresponde a su significado" (Herriot, 1974, p. 6). Bligh (1971), en el contexto de los hablantes nativos, señala el peligro en general de tratar de tomar apuntes palabra por palabra, especialmente cuando el significado de lo que se considera una secuencia gramatical es en el mejor de los casos no-nuclear, o en el peor, completamente indescifrable para el oyente. La carencia de cualquier procesamiento semántico de la información tendrá indudablemente por resultado que la información se pierda rápidamente de la memoria. La investigación de Johnson-Laird (1970), por ejemplo, muestra también que, al cabo de unos cuantos segundos, la sintaxis se ha perdido de la memoria mientras que el sentido se puede recordar. La evidencia sugiere que, a la larga, el segundo tipo de comprensión, que exige la operación de la memoria secundaria, es de lo más pertinente (aunque no es exclusiva) para la actividad que se estudia aquí.

Si, como lo sugiere Bligh, el problema de comprender una conferencia y tomar apuntes surge hasta cierto grado en el hablante nativo, quien por lo menos puede segmentar su propio idioma, entonces será más difícil para el estudiante extranjero que todavía puede hallarse en la etapa de no poder segmentar la lengua aún en forma adecuada (James & Mullen -1972- tienen algunas observaciones detalladas interesantes al respecto). Aquí hay una paradoja importante e interesante, que tiene suma importancia para las decisiones que se toman respecto a la elaboración de materiales de enseñanza. Por una parte el maes

tro tendrá que adiestrar probablemente al estudiante para capacitarlo de modo que segmente y reconozca a nivel "localizado" o "palabra por palabra". (Puede emplear algunos de los ejercicios del principio de la lista anterior, por ejemplo). Por otra parte, necesita ayudar al estudiante a efectuar la transición cuanto antes hacia la comprensión "global" o "semántica", que finalmente va a ser mucho más útil. De modo que hay un sentido en el cual el maestro/escritor de materiales, al concentrarse por necesidad en el aspecto localizado de escuchar cuestiones individuales para ayudar al estudiante a elaborarse un cuadro del sistema de la lengua en términos de percepción, puede poner en peligro el objetivo del estudiante que es, sin duda, ser capaz de comprender conferencias y de tomar apuntes en éstas. Otro peligro es que la concentración excesiva sobre términos aislados incite al estudiante a creer que deberá comprender todas las palabras pronunciadas. Parece una hipótesis razonable, una que vale la pena someter a prueba: puesto que es probable que un hablante no-nativo suspenda los procesos psicológico-organizativos con los cuales operaría sin duda en su lengua materna, y confíe en cambio en la percepción palabra por palabra y el recuerdo, de modo que aún cuando la información se perciba fonológicamente, la operación de la memoria primaria sola no produzca comprensión y retención a largo plazo. ("Largo plazo" quiere decir aquí algo más que unos cuantos segundos"). Evidentemente esto no quiere decir que no debería practicarse en absoluto la comprensión localizada, sino únicamente que hay que tener conciencia de los riesgos posibles. La práctica es necesaria mientras su función sea comprendida: como lo señala Herriot, "indicios fonológicos y gramaticales se emplean, no para ayudar a la memoria sino para elaborar una interpretación del mensaje" (Ibid., p. 171).

Así, un parámetro para el establecimiento de la secuencia se puede proporcionar en forma de una recepción de información sobre la gama "localizada-global". Ahora tenemos que examinar más detenidamente la comprensión "global"

o "semántica" y tratar de distinguir sus diferentes aspectos. En esta etapa, el estudiante/oyente necesitará, por ejemplo, ser capaz de percibir la estructura de una parte del discurso, estar a tono para sentir diversos rasgos redundantes, ser capaz de identificar una información repetida y las relaciones entre varias expresiones, predecir el contenido posible de un mensaje, apreciar la importancia semántica de cuestiones lingüísticas, paralingüísticas y no-lingüísticas, tales como indicadores del discurso que señalan un cambio de dirección en una conferencia (cf. Morrison, 1974 a), "titubeos y vacilaciones" (Rivers, 1968), pausa, cambios de tono/volumen de la voz, postura, empleo de ayudas visuales, etc. y emplear todos esos datos como indicios para organizar y estructurar la información para sí mismo. Múltiples implicaciones pueden inferirse aquí para el escritor de materiales, quien tiene que examinar en qué forma un análisis lingüístico del discurso puede interactuar, para fines pedagógicos, con mecanismos psicológicos implicados en el hecho de escuchar ese discurso (cf. Crothers, 1972). Primeramente, la transcripción de una conferencia puede emplearse en grados variados para acostumbrar al estudiante a organizar la información: es probable que tenga costumbre de leer en inglés y, por lo tanto, que prefiera cierta ayuda visual en las primeras etapas. Segundo y más importante: el volumen de los fragmentos de lenguaje que deben ser procesados por el estudiante podrá aumentar progresivamente, mientras sigan siendo similares los principios de organización y categorización. Los estudiantes serán probablemente más capaces de operar en esta forma si el resto de su programa de lengua es "comunicativo" (en el sentido definido, por ejemplo, por Wilkins, 1972, o por Widdowson, 1975), es decir si se les proporciona el medio de percibir relaciones funcionales de significado entre trozos de lenguaje sintácticamente distintos. En lo que concierne al procesamiento de la información y la memoria, Herriot manifiesta nuevamente el concepto de "niveles de codificación", en que la memoria semántica se emplea

probablemente cuando se necesitan niveles más profundos de codificación. Esta es una útil noción para los fines presentes: concuerda con la distinción establecida ya entre memoria primaria y secundaria, y sugiere también medios para desglosar el concepto de "comprensión global": por ejemplo, en lo que concierne al parámetro de secuencias para incrementar el volumen de los fragmentos de lenguaje, parece posible que cuanto mayor sea el volumen, más "profundo" es el nivel de codificación, y que para cuando una parte bastante larga del discurso se haya escrito en forma de apuntes, ya se haya alcanzado una profundidad considerable de codificación. Por supuesto, podemos referirnos aquí no sólo a la codificación que es interna en el discurso contemplado, sino también a la externa, relacionada con el conocimiento anterior que se tenga del tema. Tercero: aparte del uso de la transcripción, se pueden proporcionar al estudiante distintos grados de ayuda para permitirle seguir la estructura de una conferencia: por ejemplo, algunos de los ejercicios del último grupo indicado anteriormente podrían ser pertinentes aquí.

Estas son exactamente las maneras en las que podrían utilizarse los factores psicológicos implicados en la recepción y el procesamiento de información. La segunda y la tercera tomadas al mismo tiempo tenderían a proporcionar medios para clasificar la información y señalar un marco para la toma de apuntes.

He sugerido en este artículo que un enfoque EAP (en este caso) de la comprensión oral no debería componerse de una amalgama de elementos sacados de las categorías tradicionales del aprendizaje de idiomas. "Escuchar conferencias y tomar apuntes" resulta, por ahora, un título algo torpe, pero dado un dispositivo de enlace adecuado, deberá representar una sección coherente de un programa académico de lengua. He intentado fundamentar que diversos factores psicológicos, interactuando con la estructura linguística de las conferencias, podrán proporcionar ese dispositivo pedagógico de enlace, y que el establecimiento de secuencias de los tipos de ejercicios de acuerdo con diver-

sos parámetros tales como los que se han presentado, deberían finalmente suministrar un marco debidamente estructurado para la toma de decisiones respecto a la producción de materiales en un curso de habilidades para el estudio. Como sucede con la producción de todos los materiales para la enseñanza de idiomas, hay que basar las decisiones en principios firmes.

NOTAS:

[1] El SELMOUS Group (Special English Language Materials for Overseas University Students) es una organización que reúne a esas instituciones. El primer seminario SELMOUS-BAAL (British Association for Applied Linguistics) fue celebrado en abril de 1975. Los resultados de este seminario se publicarán dentro de poco; para mayor información, dirigirse a: BRIAN HEATON, School of Education, University of Leeds.

[2] Habría que señalar, sin embargo, que cursos especializados para grupos homogéneos de estudiantes han sido y están siendo llevados a cabo, por ejemplo un curso para economistas, impartido por R. R. Jordan en Manchester University, Inglaterra.